

VI 軽度発達障害と思われる子と学校教師

関口昌秀

はじめに

LD, ADHD やアスペルガーなど軽度発達障害は、質問紙調査において「教師がこれから受けた研修の内容」として、最も関心の高かったものの1つであった。軽度発達障害の疑われる子どもたちをめぐって、教師は学校の中でどのような問題に悩んでいるのか。ここでは、インタビューを通して浮びあがってくる軽度発達障害と思われる子どもたちをめぐり問題の姿を描いてみたい。

言うまでもないことかもしれないが、一人ひとりの子どもに関してLDやADHDなどの診断を下すのは、教師ではなく、医師の権限に属すことである。それゆえ、ここで描く子どもたちが事実として軽度発達障害児であることを前提しているわけではない。ここで「軽度発達障害と思われる子」というのは、周りにいる「ふつうの子」と比べて「ちょっと変わった子」と考えてよい。昔なら「ちょっと変わった子」として通用していたのが、今日の学級状況の中では周りの子とちがった反応や突発的行動をすることから普通の授業（一斉授業）のプロセスに付いていけなかったりして結果として授業ポイコットを生じさせ、周りの子や教師に対してストレスを与え、子どもたちの関係のなかで浮いた存在となり、いじめを受けたりする、そのような子である。

彼らは教師から問題視される存在である。しかし、それは昔風の意味で「問題視する」とい

う意味ではないし、彼らを学校から排除するという意味でもない。むしろ積極的意味で「問題視されるべき」存在なのである。それは「特別に配慮されるべき」存在である。軽度発達障害かもしれないかなどの疑念をもって、その子どもたちを見、そのような観点から配慮をもった対応を教師がしていけば、その子どもたちを通常の学校生活の中に置いてやる可能性が高くなる。そのような配慮をかけるべき存在が、彼ら軽度発達障害と思われる子どもたちである。

そのような彼らなし彼女らをめぐって、どのような困難が生じているのか、そしてそれに対して教師たちはどのように対応していこうとしているのか。そのような点について、インタビューで語られたことを元に叙述していくことが本稿の課題である。

1. 軽度発達障害と思われる子の増加

LDやADHD、アスペルガーなどが疑われる子は、昔と比べて増えていると一般に言われているが、今回のインタビューでも教師の実感として、そういう子が増えているという答えが何人かの教師から返ってきた。

たとえば、2年目の若い教師、A先生は次のように語っている。

「特別に配慮を要する児童が明らかに以前より増えていることです。特別支援クラスである個別支援級に入るような子どもたちとか、普通級の中にも情緒的な面で問題をかかえた子もいますので。」

彼は卒業後国立大学の大学院へ進学して小学校免許を取り、横浜市立小学校の教師となって2年目。初任のときは普通学級の担任だったが、現在は「個別支援級」へと回っている。彼の学校の場合、個別支援級には知的障害を含めて全学年で12名の児童が在籍している。それを4名の教員が担当している。1学校で12名という数は多い方だという。彼は重度障害の子1名ともう1人、計2名の子を担当している。

また、「特別に配慮を要する児童」の増加は、彼だけでなく、他の教師たちにも事実として直感されている事柄である。このことについて事実であるか否か、学校全体で議論まではしていないが、「そういう子が増えているのではないか」という話は、いろんなところでありますね」と彼はいう。

また別の教師の発言を引いてみよう。

「LDとかですね。うちの学校（私立の中高等学校）は公立と比べてかなり多いんです。中学校（中等部）には3分の1以上いると思います。・・・（中略）・・・最近LDが非常に増えていて、文字の認識ができないとか、覚えただとすぐ忘れてしまうとか、そういう子に対してどういう指導をすればいいのかというのはわからないので、そういう（軽度発達障害に関する）講座があればいいですね。」

B先生は私立の中高等学校に勤務して2年目。彼女の中学校に入学してくる生徒の3分の1以上がLDだという。そのすべてが正真正銘のLD（学習障害）ということはないだろう。しかし、「文字の認識ができないとか、覚えただとすぐ忘れてしまう」生徒が、入学してくる全生徒の3分の1程度もいると彼女の目に映ってしまう事態は、たしかに深刻であることはまちがいない。私立中学校だから入学してくる生徒は学校を選択して入学してくるわけである。おそらく小学校で学習困難に遭遇し学習に悩んだ子どもたちが、彼女の学校の指導のきめ細かさ期待して入学してくるものと推測される。そう

考えなければ、この割合の高さは説明できない。しかし、これは小学校で学習に悩む子どもたちと保護者の多さをも物語っているものである。

ベテラン教師の発言も聞いてみよう。26年目、神奈川県公立中学校のC先生は、次のように言っている。

「生徒指導は、やっぱり生徒が変わると変わります。私がクラス担任をしたときでも、そのクラスの集団の質って、メンバーによって全然違うんですよ。1人大きな影響力のある子がいると全く変わってしまう。でも、今は落ち着いています。むしろ、全く別の問題が起っています。今はすごく、どこでも話題になっていますけど、いろいろな形で支援をしなきゃいけない子どもさん、ADHDとかLDとか発達障害的な子どもさんが増えてきています。特別な病気じゃないですから、そういう子もクラスの中で一緒に生活しますよね。その子にどう対応するか。専門家の支援が必要だったりする場合、親御さんと話をしたり、カウンセラーの先生、そして教育相談の施設の方々など、いろいろなところとやりとりして、この子についてどうしたらいいかということに関して判断しています。」

C先生の初任の頃、20年くらい前と比べて、この状況は今現在に特徴的なことと考えるべきか、という質問に対して、彼女は、次のように答えている。

「たぶん同じような子はいたんでしょうね。・・・（中略）・・・昔は、ちょっと違っていても、何でもなく皆と一緒にやっていた子が、今はいろいろ診断され名前を付けられている、と思うことはありますね。グレーゾーンってあるじゃないですか。ここという絶対のラインがないだけに、傾向があるかなと思われる子も含めるとすごく多いですね。そういう子は、しつけとか習慣で普通にやれていたのに、それができなくなっている。」

名前を付けると、そういう名称の物の数が増えてくる。これは一般的な現象としてある。一

般に、名称はそのものに存在を与える。名付けられることによって、今まで存在しなかったものが、特定のカテゴリに類別され、他のものと区別されて際立つようにされる。無名であれば、その存在を感じられることはないが、名前をもつことによって存在する権利が発生する。

ただし、この名称が広く教育界において普及したということも、他方において、確認しておかなければならない。どんなものでも名称が付けられれば注目されるというわけではないからだ。タイミングというものがある。ADHDを「多動の子」、アスペルガー障害を「アスペの子」と学校教師が呼ぶようになった。それは、この名称で類別されるカテゴリの子どもたちが、すでに目立つ存在として、教師の目の前にいたからだ。学級崩壊とか、学級を運営していく上での問題の中心に、すでに彼らが困った子として存在していたということである。

もう1人、ベテラン教師の発言を聞いてみよう。D先生は13年目、卒業後国立大学の特別教育専攻科で養護教諭の専修免許を取得した。現在は横浜市立中学校の個別支援学級の担任をしている。彼は養護教諭の免許を持っているから、いわば発達障害の専門家になる。彼は統計的に全体状況を語ってくれる。

「このところ発達障害の子が非常に増えてきていて、横浜市でも何年前かに教育委員会が調査をしました。そうしたところ、全体で2%の子がADHDとかLDとか、アスペルガーだとか、そういうような発達障害を持っているという調査結果が出たんです。そう考えると1クラスに1人、2人当たり前ということになり、本来ならば個別支援級に来てもおかしくないレベルの子が普通級にいたり、あるいは逆に普通級でやれそうな子が個別級に来たりと相乱れています。そういう中で、私のように養護教諭の免許を持っている教員は、そういう子どものケアに対してある程度自信があって対応できるんですけど、ほとんどの教員はそういった知識がない

のが現状ですね。」

D先生によれば、軽度発達障害の子が増えてきて、ふつうの教師にはそれに関する知識が不足しており、そういう子への対応がむずかしいという。

以上4名の教師の発言を聞いてみた。小中高に公立私立、しかも地域的にも横浜市内だけでなく神奈川県内の学校もありと、さまざまな学校種の若手からベテランまでの教師が一致して、現在LDやADHDやアスペルガーなどの軽度発達障害が増えているととらえている。まさしく、杉山登志郎の言うように、「現在の学校は軽度発達障害に振り回されている」¹⁾といえるほどの状況にあるわけである。

これが増えた原因はよくわからない。C先生の発言にあるように、しつけや習慣などが変わったことが影響しているのかもしれない。あるいはまた名前を付けたことによってそれと認知される現象が増えたという側面も否定できない。そのような名称が出現し、しかもそれが社会的に注目されてきたということ自体、おそらく、地域社会の人間関係を含めて、学校をとりまくさまざまな人間関係が変化してきたことの結果であるだろう。本稿は、この増加という事実の原因の探究を課題とするものではない。原因探究はある理論仮説を立てそれを基礎にして解釈をすすめることになるが、ここで目指すのはそのような解釈や理論の定立ではなく、むしろインタビューの中での教師の語りから出てくる事実についての記述である。

2. 軽度発達障害と思われる子をめぐる問題状況

目の前の子がわからない

教職26年目のS先生は、10年ほど前、目の前にいる中学生が何を考えているのかわからなくなった。

「担任の子が何を考えているのかわからなくなったときがありました。10年ぐらい前です。

一生懸命話せば通じると思ってましたけど、ところが、一生懸命話しても通じない。なぜそういうことを言ったり、やったりするのかということが、全然見えなくて、わかりかねるということがありました。本当に妙なことを言ったので、学年主任にも相談しました。ふつうの人が聞いたら妙なことを、私に対して言ったりやったりするんです。そのとき、たまたまスクールスーパーバイザー、今はスクールカウンセラーといいますが、その臨床心理士の先生が来ていたので、相談してみました。「その子はこういう心理じゃないのか?」と言われると、そうなのかなと思うんです。しかし、そうなのかと納得しても、その子との関係は改善されないんですよ。なんで、そうなのかなと。やっぱり言葉が通じないと思いましたね。

「そのときの学年はものすごく荒れていて、いろいろ大変だったんです。何とかその子も卒業はしていましたが、私は1年のときそのことがあってから、結局お互いに理解できないままでした。3年のときは、その子のクラスも変わりました。荒れていたという状況の問題もあったんですけど、私の対応の仕方に対して問題がでたという側面もあったと思います。それで臨床心理士になるぞと思って大学院へ行こうと勉強して試験も受けたりしたんです。大学で心理学をちゃんとやってきた人が受けるのに、3ヶ月くらいの勉強じゃ甘いんじゃないと言われると、そうねと納得してあきらめました。」

目の前の子が「わからない」というのは、今でも多くの教師がそういう子に初めて出会ったときの印象だろう。目の前の子の気持ちをわかろうとすることから、S先生はその後の教育実践を展開していった。この後のインタビューにはそのことが語られている。ここでは、軽度発達障害と思われる子に出会ったときの、S先生の印象だけを取り上げておく。

特別な支援を必要とする子と周りの子の関係

10年前にS先生が遭遇したときに比べれば、

「多動の子」とか「アスペの子」とか学校での呼称も出来上がり、学校現場としての全体的な経験も蓄積されてきた。中学校13年目のE先生の次の発言は、そういう経験の蓄積をふまえた視点から、特別な支援を必要とする子と周りの子たちの関係について述べたものである。

「特別な支援を必要とする子を普通学級でどう一緒に指導するかというのは、今の課題ですね。本当は、特別な支援を必要とする子は特別な支援を受けた方が、能力的な開発をしていくだろうと思うんです。しかし、保護者の方はむしろ一般社会の中で受け入れられるようにとか、地域の中に溶け込めるようにとか、そちらを割と優先して考えたりするので、すごく能力的に差があるにもかかわらず、同じ教室にいるということがあります。

「その子とこちら(教員側)は一線を置いて交流というか、そういう感じで受け止めたりとかできるんです。だけど、子どもたちは対等なわけです。特別な支援を必要とする子が何か自分たちにマイナスのことをしたときに、対等なぶつかってしまう。簡単に言うと、悪い子たちがちょっと幼稚なんです。少し思いやりに欠けるというか。この子だからしょうがないと思えばいいんですけど。「すごく頭に来ることをした」とか対等なんですね。同じ目線で考えてしまう。

「そうなったときに、割と聞き分けのある子でも、「あいつは許されるのか?」みたいな、そのあたりの気持ちを育ててというのがちょっと難しいクラスになる場合と、周りの子の気持ちを育てて「あの子は騒いでもしょうがないな」とか、「ちよろちよろしてもしょうがないな」とか、「ものを投げたり、私たちの活動を邪魔しても、ちょっと座ってて」みたいになれるクラスになる場合があるんです。」

特別な支援を必要とする子は、必ずしも個別支援級に入るわけではない。むしろ保護者は普通級を選ぶ傾向にあるという。だから、今日の事態は、普通級の中に特別な支援を必要とする

子が混在し、周りの子との友人関係をどのように調和的につくっていくか。それが大きな課題となっている。

友人関係とは本来互いに対等であるのが当たり前である。しかし、特別な支援を必要とする子は特別に配慮されるべき存在だから、クラスの仲間関係において、彼だけが特別扱われる特別な存在となる。彼のところで対等な関係性が壊れてしまうわけである。「特別な配慮」は教師に対して要請されるだけでなく、周りの子にも要請されることになる。対等な中に特別な存在を許容する仲間関係は可能か。そのような関係は現実存在しているのだから、可能であると答えなければならない。しかし、その現実化にはある困難が伴っているとも答えなければならない。特別な配慮のある対等な仲間関係は、子どもの人格発達水準のある段階において、はじめて可能となる。中学時代は友人関係の質が変化するときである。それに伴う困難があるのだが、この点についてはすぐ後で述べる。その前にE先生の発言の中にある点をもう少し確認しておきたい。

個別支援級の判定の仕組み

E先生の発言にあるように、特別な支援を必要とする子が必ずしも個別支援級に入るわけではないというのが、一般的なことのようにである。

例えば、横浜市の場合、個別支援級に入るのがいいだろうという判定は、教育委員会の中の養護教育総合センターで行う。ただし、最終的な判断は保護者の意向によるそうである。前に登場したA先生は次のように言っている。

「教育委員会の中に、養護教育総合センターというところがあります。そこで判定します。障害によって普通級より個別級がいいだろうという判定がされます。しかし、校長とのやり取りの中で、保護者の意向が強い場合は、普通級になってしまうこともあります。保護者の方が「普通級をお願いします」と言えば、だいたい普通級になります。」

ベテランのD先生は、この事情をより詳しく次のように言っている。

「横浜市の場合ですと、保土ヶ谷区に養護教育総合センターというのがあります。そこに指導主事の先生が指導担当ですけれど、親御さんと本人と面接して、知能検査をしたり、必要に応じて臨床心理士の先生とか作業療法士の先生がいて検査をして、その結果を見て、指導主事が個別支援が適当か普通級が適当かの判断をして親に伝えるんです。ですが、最終的な判断は親の判断ということで、IQがいかにか低くても、保護者や本人が普通級がいいと言えば普通級で受け入れる。逆に、IQ70以上、境界線以上あっても、個別級がいいとおっしゃれば個別級で受け入れる。こういうように保護者次第で決まるんです。」

特別支援クラスの状況

A、D両先生とも、個別支援級の判定の仕組みを説明したあとで、それぞれ現在の状況の問題について述べている。A先生は次のように指摘した。

「何が一番つらいかというと、昔なら、養護学校に行く判断された子たちも、養護学校が足りないで、程度が軽い場合はその子たちが小学校に行くことになります。小学校は、普通級に行く場合も、個別級になる場合もあります。そういう子たちも含めて、全体的に養護学校の数が足りません。そういう子たちが普通の学校に入ってくるときに、それを保証する場所として人が厳しいのです。普通学級のように1対40では無理ですから。個別級の教員定員は決まっていますが、養護学校の基準よりは教員1人当りの児童数はもちろん多くなります。他のところに比べれば、横浜市は特別支援にかなり力を入れ整備している方だと思います。そういう子たちが人数的には増えている傾向らしいので、普通級を含めて、いろいろと厳しいと思います。」

「先ほど言いましたように、うちの学校には1年生から6年生までで個別支援の子が12名

います。それを4名の教員が担当しているんです。私は1人重度障害の子を持っていますので、2名ですが、教員の人数は足りません。」

小学校の個別支援担当のA先生は、このように教員の人的不足を指摘する。中学校のD先生は次のように指摘する。

「ですから、純粋に知的障害の子というよりも、不登校で学力が低下してしまって、うまく教室に馴染めないで個別級に入ってくる生徒が多いです。そして、社会生活ではふつうに友達と言葉でコミュニケーションも取れるし、集団行動も取れるんだけど、アスペルガーのような形でちょっと周りの子と感覚がずれてしまう子だったり、ADHDで落ち着きがない子だったり、いろんなタイプの子がいますね。昔のように、自閉症だったら自閉症、ダウン症だったらダウン症というはっきりした診断が出てくるのは非常に少なくなっています。いわゆる境界領域が増えています。」

D先生の中学校で個別支援級に入っている生徒は8名、それを常勤2名と非常勤1名で担当している。

「1人は、パニックを起こすと2階の教室の窓から体を乗り出して、「ここから飛び降りてやるぞ」というような具合で暴れる子で、それと筋ジストロフィーの子がいて、歩行困難なので、1名余分に法定配分で非常勤の先生を1人付けていただいているんですが、当初は月曜から金曜まで全日という約束だったんですけど、人が足りないということで、月・火・水だけしか非常勤の先生は来ないんです。15名の生徒を3名の教員で持っている中学校もありますし、前任校では生徒2名に担任2名とゆったりとやっていました。」

学校によってはゆったりしているところもあるようだが、全般的な特徴としては、やはり中学校でも、個別支援級担当教員は不足しているというのが、担当教員の実感である。

思春期における仲間関係の変化

特別な支援を必要とする子がかかえる問題の1つは、まずクラスの友人関係の中にある。E先生が言うように、クラスの子どもたちの関係は原理的に対等な関係である。だから、その子だけが許されるという不平等は認めない。これが子どもたちにとっての正義である。小学校から中学校へ行く頃の子どもの仲間関係は、「同質・同等の関係から異質・同等の関係への移行期にある」²⁾と言われる。「同質・同等の関係とは、みんなが同質のものであってこそ、同等と見なす少年期の集団をさしている。しかし、思春期になると、かれらは、人間は個別的には異質であるが、人間としては同等であるということを知り、仲間のなかで自己を個別化しておとなになっていく」³⁾と竹内常一は説明する。笠原嘉の説明によれば次のようになる。プレ青年期(10才位から14才位まで)における友人関係の特徴は、女子禁制の男子集団をつくるなど「われわれ集団」をつくることにあり、そこでは「まだ成員の個性や差異を尊重し合う能力はふつう発達していない」⁴⁾。その次の時期、青年期前半(14才位から17才位まで)において、3、4人の仲良しグループ、同性同年輩者の少数の親密な関係をつくる。そこでは、互いの名誉のために若干の自己犠牲をいとわない。

このように、青年心理学が説くところでは、中学生頃になってはじめて、異質・同等の関係をつくる能力が形成される。「特別な支援を必要とする子」に対しては特別な配慮をという認識にいたるのは、やっこの時期になってである。だから、E先生が述べるように、クラスによっては「特別な支援を必要とする子」の異質な個性を尊重することができない場合も出てくる。教師の指導力によって、クラス集団の質が変わらない場合もあるということである。同じ教師でも、相手にする生徒たちによってちがってくる。昨年はうまくいっても、今年うまくいかないこともある。先の発言に続けてE先生は、「今年のクラスはちょっと幼い傾向にあ

る」と言っている。異質・同等な関係が十分つくれていないわけである。

「実際今年のクラスはちょっと幼い傾向にあるんです。だいたいの子は特別支援の子も交流しているんだからと、わきまえたりするんです。対等であるべきところは対等になって、特別な支援を必要とするところは注意をしたりして、「これやってね」というお願いはしたりします。これはできないからしょうがないというときに、いくら周りの子に話しても理解しないときは、困りますね。私からだけじゃなくて、他の先生方からも指導したりしてもらいますが、周りの子がなかなか理解できないということはありますね。交流している子が周りの子たちをそんなに攻撃しないで、ただ静かに座っていて交流しているという子だったらいいんですけどね。やっぱり多動性の子となってくると周りトラブルが起きたりしますよね。」

また、「特別な支援を必要とする子」が1人いるのと、複数いるのではちがうという問題もある。C先生は次のように言っている。

「そういう子が一緒になるんです。クラスの中にそういう子が1人いるだけだったら、周りの雰囲気や特にそんなに目立たなくてというか、苦勞もしないんですけれども、たとえば3人ぐらいいて、波長が合ったら、そこで動きが活発になるんですよね。そうすると同じ子でも、Aという子があそこにいたときと、ここにいるときでは全然ちがう。

「たしかに1クラスに数人は多いかもしれないですけど、かなりのパーセンテージの子がそうですね。落ちこぼれどころじゃない。何もわからずにただ座っていても、この子にとって本当にいいんだろうかと思ってしまいます。どちらかという、いじめられてしまうケースが多かったりとか。それでいいのかなど。でも、本当にそれだけ教師の方が学ぶ必要性が出てきていますね。」

今どきの友人関係の希薄さ

今どきの中学生の友人関係の特徴について、教職24年目のF先生は、それが希薄にみえる」と指摘している。

「今の子どもたちを見てて、友だち関係が濃いのか薄いのかよくわからない面がありますね。メールとか携帯とかで済ませてしまって、実際に会話は全然なかったりとかして、お互いに携帯を使って話していますからね。携帯で何かトラブルがあったら、もう埋められない溝になってしまうんです。

「不登校になってしまう理由は、友だち同士の人間関係の問題ですね。ちょっとしたことで立ち直れなくなっている子がすごく多いんです。「誰々が私の悪口を言っている」というような被害妄想的なところ。女の子に多いんですが。そこからはじまって、「誰々ちゃんがいるから学校に行きたくない」とか、「学校に行ったら私は針のむしろだ」とか、そういう感じになって、もう臆病になってしまう。そういう子はたいてい完全に復帰するのは難しいですね。前任校には6年間いて2回卒業生を出してきたんですけど、ずっと見ていて、そういうのにはまっちゃうと、やっぱりなかなか難しいですね。

「学年が変わったときにチャンスなんです。たとえば、1年生のとき不登校だったけど2年生で頑張ろうねという感じで。新学期になって頑張って1週間くらいは出て来て、去年は全然来れなかったのに頑張っているねとか思っていて、そのまま1年間行けちゃう子もいます。しかし、やっぱり4月を乗り切れずに、そのまま、また2年もダメだという感じもありますね。

「クラス替えするときに、この子とこの子を同じクラスにしたら大変というのを離す。この子をサポートしてあげるにはこの子が必要だからこの子をくっ付けてあげる。付ける、離すという関係を考慮することが大事ですね。それが新しいクラスになってうまく行って、付ける子が不登校の子に力を与える存在になって、その子と一緒に1年間頑張るって、というような

感じの子もいます。しかし逆の場合もあって、不登校の子に付けられている子がやっぱり自分はこの子がいるからいつも同じクラスなのかなと、それを重荷に感じちゃって、逆に2人の関係がぎくしゃくするときもたまにあるんです。こちらは学級での様子を見て、AさんにBさんがいれば何とかAさんは克服して学校に来れるんじゃないかなと思って、Bさんをサポート役で付けるんだけど、Bさんにしたら、私はAさんを面倒見なきゃいけないのか、重荷だという感じで、何か2人の間がぎくしゃくして、2人にちょっと溝ができてしまうということがあります。]

中学生の多忙化と余裕のなさ

今まで好きだった子が嫌いになったら、友だち関係がこわれてしまい、そしてそれを修復するのが今の子は苦手である。その理由について、F先生は、現在の中学生の多忙化を挙げている。多忙化の中で、他人を余裕をもって見るのが出来なくなっているのではないかと言う。

「子どもに余裕がないんじゃないですかね。たとえば自分の友だちがいて、嫌いになっちゃったとしますよね。嫌いになっちゃったら、昔のいい状態なんてのはもう全然思い出せなくて。そのときの関係が悪くなったら、昔はどうであろうと、これから先どういうふうにできるかは関係なく、今はもう壊れちゃった関係を修復しようというのはとても余裕がないのかなと思います。

「だって、今の中学生は忙しすぎますよ。スピーチコンテストがあって、その子は毎日学校へ来て練習していたわけですよ。そうすると、「先生、今日は10時半に帰らせて下さい。」とか言って。「どうしたの?」と言うと。「11時から塾なんです。夏期講習で」と。「へえ、何科目やるの?」。「5科目やるんだけど、今日は10時半まで」。「今10時だよ。10時半って?」と聞くと。「夜の10時半までやるんだよ」って、それで、「すごく大変なんだ、課題も多くて」

とか言って、「部活はもう引退したんだけど、部活なんかやってたときの方が良かったな。もう勉強ばかりだもん」とか言って。「そんな大変なの。明日も塾なの?」と言ったら。「うん、明日も塾なんだ」と、「お盆休みは何日かあるけど、ずっと夏休み塾なんだよ。だいたい11時に始って10時くらいまでなんだ」とか言って。「学校に来ての方がずっと楽じゃん」と言う。「うん、そうだよ。学校で授業受けた方が楽だよ」と。ふだん学校に来てるときも、やっぱり夜遅くまで塾でしょう。それに部活もあったでしょう。だから、自分のいろんな生活に追われて、他人のことを余裕をもって見てあげるといふ心のゆとりが、子どもたちにもないのでしょ。もういっぱいいっぱい、逆にそれを見ると、12才から15才くらいの子どもに大人が要求するのもかわいそうな気がします。]

保護者との関係のむずかしさ

教職5年目のG先生は、特別支援の子を交流クラスで担当した体験について、次のように語った。

「中学1年のとき、その子のはてんかんを持っている病虚弱という形の特別支援で来たんです。しかし、本当はたぶん自閉症を持っている子だと思うんです。けれども、決して自閉症というか、情緒障害という形で来ているわけではないんです。ですから、1年生のときは支援の先生がついて、全部交流という形で授業に入っていたんです。在籍は特別支援のクラスなんですけど、特別支援のクラスにはいなくて、授業も体験もすべて普通級の子と一緒に受けるという形です。

「特別支援の先生はつくけれども、それはサポートの先生で、全部授業を交流するという生徒さんがいたんです。その子が1年生のときは、サポートの先生が臨時の若い先生で、お母さんの言いなりにというか、そういう状態です。1年間、お母さんとうまくやっていたんです。2年生になったときに女の先生の担任がいいと

いう要望で、私が担任を持つことになったんです。そして、支援の先生は、特別支援を専門にやってらっしゃる専門の先生がつくようになったんです。その先生はその子が自閉症だということにはわかったけれど、お母さんにはそれを言わず、彼女が卒業したとき普通の学校に入れるかどうかかわからないから、日常生活の訓練をした方がいい、と。ところが、彼女は、サポートの先生がサポートしてもなかなかついていかれないわけなんです。自分でできなかつたら癇癪を起こすという状況だった。そのたびにその先生が外に出してなだめて、また中に入れてということを繰り返していた。

「そこで、私が、自分のペースでできるような授業でやった方がいいんじゃないですか、とお母さんと話をしたんです。そこでものすごく衝突してしまいました。この子ができるというようには、みんな見てくれないですか。その子が癇癪を起こすというのは、お母さんもわかっているんですが、癇癪するのは周りが悪いんだ。そういう刺激を与えたとか。2年生のときは支援の先生ともうまくいかない1年間が続いたんです。それで、支援の先生からは離したいから在籍を普通級にしてくれ、となったんです。校長先生がオーケーを出せば可能なんですが、校長先生は「それは非常に厳しい。だって、サポートの先生がもう1人いないとクラスに入れないから」とおっしゃったんです。でも、それでも構わないから、この子が飛び出したらそのままにしてくれ、授業中に癇癪起こして飛び出しても、授業の先生とか手の空いた先生が見なくていいから、そのままにして自分で落ち着いたら戻ってくるという形にと。たしかに、遠くに行くことはなく戻っては来るんです。それで、先生を付けないということになると、やはり慣れた先生がいいということで、私がその子の担任を3年生でまたやったんです。

「そうしたら、3年生になったとき、その子は学校へ来なくなりました。お母さんも、もう家にも帰って来ないとかの状況があるので、学校に

も食ってかかってこれなくなった。その子のケースはそういう状況で、教師としてかかわるにしても限界があると、なかなかおうちの方とうまくやっていくことは難しいことなんだと、思っただけでは伝わらないところがあるので、もう少し経験を積まなきゃいけないんだなと思ったことがあります。」

言葉が心の中へ入る指導

生徒の指導をするときに言葉の誤解がないよう、教師側の意図が生徒にきちんと伝わるように注意しなければならない。E先生はそう言う。生徒が誤解して聞いていることがあり、そのまま保護者に伝わってしまうことがあるからだ。

「特別な支援を必要とする子のケースの場合、保護者の方がよくわかっていて、いままでの場合そんなに権利を主張してくるというのはないんですけど、それでもやっぱり言葉の使い方とか、こちらの対応で変わってくると思います。子どもが誤解して聞いていることってよくあります。たとえば例をあげて言っているにもかかわらず、自分のことを言われたみたいに思ってしまうとか。

「だから、本当に子どもにきちんとストンと言葉が落ちている状態にして指導しなければ、子どもが誤解して保護者の方に伝えてしまいますから。結構ベテランの先生でも、指導したことで言葉の誤解が生じていて困った問題になることはありますね。こういうことを家で言うかもしれないと想定して、今日なぜここへ呼ばれてこういう指導をしたのか、最後に押さえる必要があるんです。何が悪かったのか、なぜ呼ばれたのか、ちゃんと理解した上で家に帰さないで、「こんなことしてねえのに呼ばれた」と親に伝え、「やってないのに呼ばれたのか」みたいになったりとか。

「ですから、最後のところをしっかりと確認する。言葉が心の中に入っていくというのは、最後納得していないような顔していたら1回言わせるとか、何かないと難しいです。そのあたり

でベテランの先生の方が逆に過信というか、ちょっと楽観的に考えちゃうんですね。

「こういうことを意識するようになったのは、やっぱり、そういうのでジャンジャン学校に電話がかかってきた経験があったからですね。それでずいぶん鍛えられました。」

3. 教師の対応

軽度発達障害についての知識の必要

LD, ADHD, アスペルガーなどの軽度発達障害と疑われる子が増えている中で、教師に求められることは、第1に、軽度発達障害についての知識である。それは教師自身も自覚している。質問紙調査で要望が高かったことはその表れでもある。若手教師はその点について、次のように語っている。

「いま ADHD とか、多動とか、アスペルガーとかあるじゃないですか。初めて持った子にアスペルガーの子がいます、突然机の中にもぐるとかして。どう対応していいか困ってしまったことがあります。だから、こういったときこうなるとか、軽度発達障害についての知識、研修を受けたいですね。」(M先生, 教職5年目中学校教師)

「いま問題になっている軽度発達障害を持っている子どもたちというのは、普通級に必ずいるような状況になってきていますから、それを理解することはすぐ現実には緊迫していて、そういうことを教えて欲しいと思いますね。」(P先生, 教職3年目小学校教師)

軽度発達障害についての知識を得たいという教師の要望に対して、教育委員会でも研修を行っている。しかし、教員が実際に出て行くには、部活指導とかの忙しさのため難しさがあるようだ。D先生は、そのあたりの事情について、次のように言っている。

「私のように養護教諭の免許を持っている教員はそういう子どものケアに対してある程度自信があって対応できるんですけど、ほとんどの教員はそういった知識がないのが現状ですね。

教育委員会も熱心に研修へ送るんですけども、やはり部活動もあったり、研修が外部であるので、ほとんど出られないですね、研修は。

「ですから、普通級の教員でアスペルガーの生徒なんかが入ってくると、個別支援の担任のところに行って、「何々君、ちょっとおかしいんだけど見てくれないか」と相談を受けてみるんですけど。そこで初めて ADHD だとかアスペルガーだとかという言葉を知る教員もいるんですね。「そういう名前の障害があるんですか」と。だから実際にどういように対応したらいいかということ多くの教員は知りませんから。」

子どもをよく観察する

教職16年目、養護学校のT先生によれば、軽度発達障害についての知識はたしかに必要なだが、それは「障害の特色をざっと押さえておく」程度でよく、実際に対応するためには1人ひとりの子どもを「じっくり観察する」ことが重要なのだという。子ども1人ひとりへの対応は、ちがってくるからである。

「障害について勉強する必要は確かにあると思うんです。どういう特色があって、どういう成り立ちでこういうふうになっているかというのは、そんなに詳しくなくてもいいと思いますが、ざっと押さえておく必要はあると思います。その子にどう対応するかという部分は、その子によって違うので、特性は一応押さえておくけれども、あとはその子をじっくりと見る。僕ら自身(養護教諭の免許を持っている専門家)も、その子を見ることで知るわけなんです。そういう作業を繰り返していく。その子をじっくりと見て、その子にとってわかりやすい環境、いまユニバーサルデザインとか言われているんですけど、そういうわかりやすい環境をつくってやるんです。」

この「わかりやすい環境」というのは、どういうことか。それについては、次のように具体的に説明してくれている。

「提示の仕方だったり、声かけだったり、働

きかけだったり、彼ら発達障害の方にとってわかりやすい授業は、他の健常の子どもたちにとってもわかりやすい授業です。ちょっとした配慮ですね。たとえば、ドアをガチャッと開けるときに、急に入ってくるとびっくりして周りのものを叩いちゃうとかあるので、1回トントンとノックして、「何々先生です」と一声かける。そうすると心の準備ができます。終わるときも、「この話が終わったらもう戻りますからね」と一声かければ納得する。何の予告もなく入ってきてお話しして帰るといふ刺激に耐えられないと、やっぱり手が出ちゃう。たったその一声だけで落ち着いていられる。そういう環境の配慮です。」

観察し、対応を変え、またチェックして、対応を修正・微調整していく。そういう観察と対応の微調整を繰り返していく。こういう姿勢が教師に求められることのようにある。

「日常の観察から様子をチェックして、どうやらこのときに問題になることが多いなというのがわかれば、そこに対して手を入れていく。今まで見ていた行動が180度おさまっちゃうというのがあります。だいたい環境の不適応が多いですね。

「その起る状況と、起ってからのその子の状況、そして終わった後のこちらの働きかけ。これは、絶対見ておいた方がいい。そうすると、たとえば、あの日暑くていらいらしていたとか、あるいは厳しく注意してみたらやっぱり全然だめだったとか、じゃ今度は注意しないで紙に書いて渡すとか、そういうデータを積み上げていくことで、だいたいのおぼろげながら見えてくる。

「ただし、観察といっても遠目から観察しているだけではダメで、その子と一緒に遊ぶ。その子と仲よくなって一緒に遊んでいるかかわりの中で、見えてくるというものも多いと思います。」

スクールカウンセラーを含めた学校システム

教師の対応としては、個々の教師の対応だけでなく、学校全体としての対応も当然必要である。対応システムに関連して、D先生は次のように述べている。中学校の普通級で「ちょっと問題性があるかな」と疑われる子を発見したとき、スクールカウンセラーを含めて保護者への対応までを考えたシステムのあり方である。

「だいたい5月、学級が変わって1ヶ月ぐらいたった頃、担任がクラスの様子を見て、ちょっと問題性があるのかなという子の名前をリストアップして、どういう場面でどういう障害とかか躓きが感じられるかというのを報告書にあげて、それをコーディネーターをしている生徒指導専任のところに集約して、専門的なアドバイスが必要な場合は私（養護教諭免許を所持している個別支援学級担任）のところに持ってきて、こういう状況の生徒がいるんだけど児童相談所に相談した方がいいのか、子ども医療センターとかに紹介した方がいいのかと話し合っ、私たちの判断でスクールカウンセラーの先生に相談をして、親御さんにこういう障害だと思われるということをカウンセラーの先生からやり取りとさせていただく。そういう連携を取っています。」

4. 教員間の共通理解

学校の教員集団の連携は重要である。連携の一環でもあるが、連携ができるための前提として、まず教員間で共通理解ができている必要がある。

何人もの先生が教員間の共通理解の重要性について指摘した。そして同時に、教員間の共通理解を実現することの難しさを指摘した。昔ならある程度自然にできた共通理解が、現在では難しくなってきたという指摘である。

「どれだけ教員間で共有できるかですね。囲っちゃう先生もいるんですけど、そうじゃなくて、この子に対してちょっと配慮してもらおうという部分の共通確認を先生方がとる。それだけ

でも、問題の半分は解決できちゃいます。」(T先生)

「フランクに話せる環境が大事だと思うんです。お互いに気負うことなく、自分の気持ちを率直に、自分の悩みでも話すことが。職員室で隣の先生とかと空き時間があつたら、子どもの話ができることが。職員室が潤わないと、やっぱり子どもにいい教育ができないですね。職員室が明るく笑顔がないと、全然ダメだと思いますね。」(W先生, 教職22年日中学校教師)

教職員集団をまとめることの難しさについては、D先生が次のように言っている。

「個別支援の仕事の他に、文化祭担当の委員長を8年間やっていて、一番感じたのは、学校の中の組織力ですね。教員をまとめるのは、クラスの生徒をまとめるより大変ですね。年齢の幅もありますし。生徒にプリント配って、「しっかり読め」とか注意する割りに、教員は配られたプリントをすぐ読まない人が多いんです。30代後半になって全体を動かす立場になると、こうも教員間で考え方がバラバラかと。生徒をコントロールする以前に、教員をどういうように組織としてマネジメントしていくのか、そこが壁ですね。」

教員間の連携の難しさには、このように、教員間での意見の多様さがある。それに加えて、ジェネレーションギャップの問題もあるようである。ベテランのF先生は、中学生との間にジェネレーションギャップを感じるとともに、若手の教員との間にもジェネレーションギャップを感じているという。

「修学旅行へ行行って、ある女の子が部屋を抜け出したりとかあったので注意したら、その子が「先生、おばあちゃんと同じようなこと言っている」って。「おばあちゃんも、よくそういうこと言う。男の子と女の子はね、とかいうようなこと」って。ああ、中学生にとって、私はおばあちゃんのレベルかと。親はもうそういうことあまり言わないのか、考え方が古いのかなと。「若い先生たちとの間で、それちょっと違

うんじゃない?と感じたりすることがあります。ジェネレーションギャップじゃないですけど、指導する側も考え方が私よりも若くなっている。その辺りで、いろいろ統一を欠くことがありますね。今まで自分がこうだと思って進めてきたことをある程度崩していかないと通用しないんじゃないかなと思ったりします。だけど、ここまでは許さないというのがあるじゃないですか。それを崩してまでやるのかというのがあります。」

5. むすび

以上、インタビューで語られた軽度発達障害と思われる子にかかわる状況を見てきた。軽度発達障害が増えてきたと多くの教師が認識している。その認識は、教育関係者だけのものではない。ある私立中学校で入学者の3分の1以上がLDを疑われるというのは、保護者が「特別な配慮」のある学校を選択していることを示すものだろう。

「軽度発達障害と思われる子」は、教師にとって「わからない子」である。少なくとも、軽度発達障害について知識をもたない教員にとっては、そうである。S先生は10年ほど前の体験として「わからない子」との出会いを語っていた。軽度発達障害を知らない教員にとっては、そのような「わからない子」との出会いは、現在でも日常の学校生活の中にある。現在の状況では、そのような軽度発達障害の知識は必要なものとなった。実際に、教育委員会も研修を行っている。しかし、教師が子どもに対応する上でより重要なことは、1人ひとりの子をよく見ることである。軽度発達障害の知識は「障害の特色をざっと押えておく」程度にもっていればよく、それより重要なことはその子をじっくり見てチェックすることである。そしてその子にわかりやすい環境をつくってやることである。1人ひとりの子は違うので、特別支援教育の専門家も、じっくり観察しチェックしながら対応を微調整していくことを繰り返す。そういう意

味では、「わからない子」に出会ったS先生のような教員が、その子をわかろうと努力することと同じである。

そのような子をめぐる問題状況のいくつかの事例は、第2節に語られている。ここでは、それを繰り返すことはしない。

必ずしも軽度発達障害とは思われない、ふつうの中学生を含めて中学生一般が、教師にどのように見えているか。F先生が見るには、いまどきの中学生の友人関係は希薄であり、その構造的な原因は、部活動・塾などに追われる多忙な生活と、そこから生まれる心の余裕の無さである。多忙化は現在の教師生活を特徴づけるキー・ターム（実際、今回の質問紙調査でも、教員が研修へ参加するときの最大の阻害要因は多忙化であった。）だから、教員間の連携を妨げる要因の1つは、多忙化からくる余裕の無さにある、という類推も、おそらく成り立つだろう。中学生の友人関係において、特別な支援を必要とする子に対する周りの子の反応として、「この子だからしょうがない」と周りの子が許してやれないのは、おそらくこのような心の余裕の無さと関係している。もう1つの要因は、第2節で述べておいたように、思春期における友人関係の質の変化（同質・同等の関係から異質・同等の関係への移行）という発達の要因にあるだろう。発達の要因は、中学生をあつかうときの本質的な難しさだが、今の時代は、そこに中学生の多忙化が重なっているということである。

言葉の問題は重要である。保護者との関係においても、生徒指導の面においても、コミュニケーションの手段としての言葉は重要である。とくに生徒を指導する場面では、教師の意図するところが生徒に正しく伝わるよう、言葉が生徒の心の中にストーンと入っていることを確認することが必要だと、E先生はいう。この点でベテラン教師は楽観的であり、過信がみられるとも指摘されていた。ここには、F先生が感じていた価値観の世代的なギャップが、おそらく関連してくる。一億総中流化が言われたのは、30

年前のことである。今日言われるのは「格差社会」である。これだけを見れば、180度の大きな変化である。その変化がわずか20年かそこらで生じたことになる。そうだとすれば、世代的価値観が大きく違っている可能性は大いにある。だがしかし、F先生の言うように、これだけは譲れないという正義の価値が、世界的にほとんどどこでも同じであり、歴史的にもほとんど不変なままにとどまっているという事実もある。今求められているのは、正義の価値の中で不変の中核を決めることではないだろうか。どこまでが中核でどこからが周辺的事柄なのか、そのあたりを個々のケースで、生徒との間で、保護者との間で、そして教員同士の間で確認していくことではないだろうか。

スクールカウンセラーを含めた学校全体のシステムをつくっておくことが重要になる。とくに保護者対応を念頭において、D先生は指摘した。これは単に保護者対応にとつてだけでなく、軽度発達障害をめぐる事柄全体にとって重要である。システムの中には当然教員間の共通理解が含まれる。教員間の共通理解は、軽度発達障害問題でも重要であるが、しかしそれはこの問題だけでなく、すべてにおいて重要である。教員間の共通理解を阻む壁として考えられるのは、まず教員のもつ多様性という壁である。そして次に現在では、多忙という障壁が存在する。それに加えて、ベテラン教師は、生徒および若手教師とのジェネレーションギャップに悩んでいる。今さら言うまでもないことだが、共通理解とは、他人の主張・意見・気持ちを知ることであって、自分の気持ちを他人と同じ気持ちにさせることではない。他の教員が何を考え、何を思い、何を悩んでいるか知ることが、教員間の連携で目指されるべきことである。教員間の共通理解は、意志の一致まで目指すものではない。たしかに、たとえば保護者への対応などの場合において、学校が組織として行動するときは、学校としての意志は1つでなければならない。そういう行動のために意志を1つにする手続き

として、多数決のような政治的決定の手続きを取らなければならない局面は、たしかに存在する必要がある。しかし、それは、学校のシステム全体で見れば、ほんの僅かにすぎない。意志の一致は、水上に浮かんだ氷山の一角のようなものである。水面下には、教員間の共通理解という大きな塊があるのである。そういう大きな共通理解のごく一部として、教員間の意志の一致はある。逆に、意志を1つにし学校としての行動が機能するためには、この意志の一致を支えるための大きな教員の共通理解というものが存在しなければならないだろう。教員間の共通理解の大部分は、意見を異にした多様なものの塊なのである。ただ、それがバラバラな塵でなく、塊となっているのは、教員同士がお互いの意見・考えなどを知っているという状態にあるからである。学校における連携システムとは、このような水面下の共通理解を含んだ氷山全体をつつむものを指していると考えられる。だから、教員間の共通理解は必要なだろう。

注

- 1) 杉山登志郎「軽度発達障害と学校教育」、『教育』2002年11月号, 4頁。
- 2) 竹内常一『子どもの自分くずしと自分づくり』東京大学出版会, 1987年, 132頁。
- 3) 同上, 130頁。
- 4) 笠原嘉『アパシー・シンドローム』岩波現代文庫, 2002年, 26頁。